

大学生のスピーチ不安軽減を目指した英語授業に関する探索的研究

大学生のスピーチ不安軽減を目指した 英語授業に関する探索的研究

Can College-Level English Courses Help Reduce EFL Learners' Public Speaking Anxiety? An Exploratory Study

岡田靖子 澤海崇文¹ いとうたけひこ²

OKADA Yasuko, SAWAUMI Takafumi, ITO Takehiko

Abstract: It has been revealed that learning how to design and deliver a speech in a native language context can reduce public speaking anxiety and increase feelings of confidence. This pilot study examined the effects of group instruction on reducing EFL learners' public speaking anxiety in courses for English as a foreign language (EFL). Participants were 63 Japanese EFL learners in four different university-level EFL classes during Fall 2017. In the treatment group of 20 students, participants were taught how to design a speech and were asked to deliver two or three speeches during the semester. In the control group of 43 participants, students were taught such language skills as reading and listening rather than public speaking. McCroskey's Personal Report of Public Speaking Anxiety (PRPSA) was then administered and analyzed, by using a mixed-design ANOVA for comparing class beginning and ending scores from the two groups. The results showed that there was no significant difference between the two groups. Pedagogical implications for public speaking instruction include the desirability of emphasizing the importance of opportunities for students to deliver a speech in the course, by which reducing speaking anxiety.

1 流通経済大学

2 和光大学

Keywords: public speaking skills, public speaking anxiety, classroom learning, Japanese EFL learners, context cultures

1. 問題

スピーチ不安 (speech anxiety/public speaking anxiety) とは、公衆の面前で話す場面で喚起される不安であり、聞き手に対して自分が思い描いているイメージを伝えられるか否かが不安増減に影響する¹。スピーチ教育が盛んなアメリカでは、パブリックスピーキングについての尺度が作成され²、高校や大学でのスピーチ教育でスピーチ不安を軽減するための指導方法が模索されてきた³。本研究ではまず、異文化コミュニケーションにおけるコンテキスト文化の重要性および英語教育におけるスピーチ指導について総括する。つづいてスピーチ不安を測定する尺度を用いて、英語授業でのスピーチ指導が学習者のスピーチ不安の軽減の一助になる可能性を検討する。

2011年度から全国の小学校でも教科として英語が必修化となり、日本の学校教育における英語授業では「英語運用能力」⁴の向上を目指した指導が実施されている。だが、実際のコミュニケーション場面ではこの運用能力だけでコミュニケーションをうまく成立させることは不可能である。なぜなら、文化の違いを理解したうえでコミュニケーションをするための「異文化コミュニケーション能力」も必要とされるからである。英語教育において、英語運用能力と異文化コミュニケーション能力の両方を向上させる方法としてスピーチ指導があげられる。スピーチでは英語で話すことが求められるだけでなく、低コンテキストでのコミュニケーションスタイルをとることによって、話し手の表情や音調などの非言語コミュニケーションに依存せずに、話し手が意図することを明示的に表現することができる。英語の授業でスピーチ指導を導入することは、英語学習者が異文化コミュニケーションに対する理解を深めることにつながり、それゆえにグローバル社会でのコミュニケーションの一助にもなると考えられる。

1.1 文化によるコンテキスト依存の度合いの違い

まず、アメリカの学校教育でスピーチ技術の指導が重視される背景には、コンテキストの文化が大きく関係する。メッセージというのは言葉と言葉以外のもので作られるが、言葉以外の部分

をコンテキストという⁵。アメリカは低コンテキスト文化（low context culture）に属し、このような文化でのコミュニケーションはコンテキストに依存せず、言葉によるコミュニケーションを必要としている。アメリカ以外では、ドイツ、スイス、北欧諸国などが低コンテキスト文化圏である⁶。

一方で、日本は高コンテキスト文化（high context culture）を特徴としている国の代表である⁷。日本と同様に、アラブや地中海諸国も高コンテキスト文化圏に属する⁸。このような文化でのコミュニケーションは、情報が言語以外、例えば非言語コミュニケーションなどを通して伝達され、話し手と聞き手の共通認識に頼る場合が多くなる。したがって、日本人のコミュニケーションでは、言葉以外の重要な情報から話し手の気持ちを察することが期待されている。このようなコミュニケーションにおける文化的背景から、日本の学校教育において欧米のコミュニケーションスタイルを重視したスピーチ指導は、これまで重視されてこなかった傾向がある。

1.2 英語教育におけるスピーチ指導

近年、日本の英語教育は学習者のコミュニケーション能力を強化する傾向が強まりつつある。高校では高度な言語活動、例えばプレゼンテーションやディベートなどを取り入れた英語授業が期待され、大学でもアクティブラーニング⁹の概念にもとづいた授業が実践されるようになり始めている。学習者の外国語によるコミュニケーション能力の育成を目的としていることから、英語によるコミュニケーションやプレゼンテーションにおけるスピーキング能力の指導が増加する傾向にある。スピーキングのなかでも人前で話すスキル、つまりスピーチ技術を指導する教師も少なくない¹⁰。

日本人大学生を対象としたスピーキング指導に関する研究では、携帯電話の動画撮影機能を活用すると、学習者のスピーチ技術を向上させると同時に、動機づけを強化することも示唆された¹¹。学習者自身の映像の視覚的・聴覚的な観察や自己調整学習¹²の反復経験の重要性が強調されている。またスピーキング指導と自己効力感¹³を検討した研究では、スピーチ発表という目標を掲げながら指導したところ、学習者は英語能力だけでなく、表現力やリズム感などの周辺言語の向上にもつながることが示唆された¹⁴。さらに、観察学習理論からスピーチ指導を検討した研究から、他の学習者の映像をモデルとして活用する観察学習は学習者を励ます結果となり、同時に学習者の自己効力感が高まる可能性が示された¹⁵。英語授業でのスピーチ指導の効果を総括すると、学習者が「スピーチ発表」という目標を掲げ、その目標に向かって学習することで、スピーチ学習に対する動機づけの強化に結び付くことを実証的に明らかにしていくことが必要だろう。

1.3 スピーチ不安

外国語でのスピーチ不安は、様々な要因が絡み合って生じる。例えば、スピーチ技術や外国語での流暢さ、スピーチに対する感情的傾向、スピーチの状況の特性などがあげられる¹⁶。学習者の英語スピーチにおける不安に関する研究もこれまで実施されている。例えば、小学校教員を目指す大学生を対象とした研究では、外国語活動指導法を取り扱った授業においてグループごとに英語スピーチおよび振り返りを実施したところ、教員になる前に英語スピーチの練習を通して英語運用能力を向上させることは、将来の英語指導に対する不安軽減に寄与する可能性が示されている¹⁷。また、スピーチの原稿作成の段階で生じる不安を取り除きながらスピーチを練習すると、学生が英語力向上を実感できることも示唆されている¹⁸。また、日本人英語学習者のスピーチ不安軽減を目的としたスキルトレーニングプログラムの効果を測定した研究結果から、学習者のスピーチ不安が有意に軽減することが示された¹⁹。これらの研究から英語スピーチに対する不安軽減のために、授業における英語運用能力とスピーチ技術の指導は効果的な方法であると考えられる。

2. 方法

本調査では、日本人学習者のスピーチ不安を軽減するための手段として、大学の英語授業における英語スピーチ指導の有用性を検討することが目的である。

2.1 調査対象者

対象は、首都圏近郊にある大学（A校）および短期大学（B校）の学生63名（全て女子）であった²⁰。2017年度後期に、各校で第1筆者が担当する英語2クラス、合計4クラスに履修していた学生が参加した。なお、すべてのクラスは週1回（全15回）の授業であった²¹。表1に対象者の内訳を示す²²。

1.2 手順

A校の統制群は、英語リーディングの向上を目指す授業、B校は総合的な英語力を伸ばす授業にそれぞれ参加しており、いずれの授業でもスピーチに関する指導は含まれていなかった。

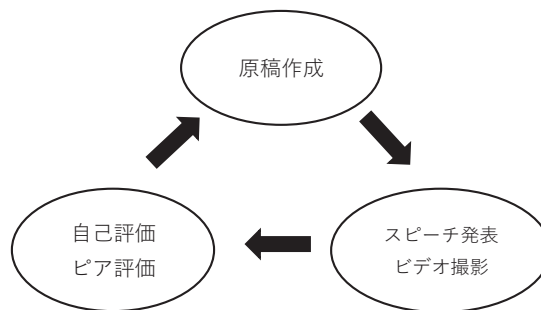
実験群に関しては、A校の学生は英語で日本を紹介することを目的とした授業、B校では総合

表1 調査対象者の内訳

	実験群 (指導あり)	統制群 (指導なし)
A校	9	24
B校	11	19
合計	20	43

的な英語力の向上を目指した授業のなかで、周辺言語や非言語などのスピーチ技術の指導が含まれていた。スピーチ指導以外ではリーディングやリスニングに関する指導も行われた。まず、学生は与えられたトピックについて180-200単語で原稿を作成し、教師にグローバル（内容や構成など）とローカル（文法や語彙など）に関するコメントをもらい、修正を加えた。学生は原稿を暗記し、発表に臨んだ。次に、スピーチ発表の間、聞き役の学生は聞くことに専念し、発表の様子は自己評価・ピア評価での使用のためにビデオ撮影された。次の授業で全員のビデオを視聴し、ボイスコントロール（声の大きさなど）、ボディランゲージ（姿勢など）、有効性（トピックなど）に関する11項目を4段階で評価しながら自己評価・ピア評価を実施した。評価を記入した後、ピア評価シートは発表者に渡された²³。この手順がA校では学期中に3回、B校では2回行われた²⁴。図1は、スピーチの指導手順を簡略化したものである。

図1 指導手順



2.3 測定指標

スピーチ不安軽減を図るために、McCroskeyが開発したスピーキング不安測定を目的とした Personal Report of Public Speaking Anxiety (PRPSA) の日本語版を事前・事後テストとして使

用した。このテストは、Pribyl, Keaten & Sakamotoの研究で使用されたものと同じ内容で、逆翻訳（バックトランスレーション）の手順を用いて日本語版に翻訳されたものである。事前テストは、2017年9月に実施された。実験群、統制群ともにA校では初回授業時、B校では第2回授業時に学生に回答してもらった。事後テストは2018年1月にすべてのクラスの最終授業時に実施された²⁵。質問紙の回答時間は10分程度であった。34項目（付録を参照）から構成されており、「強くそう思う」（5）から「全くそう思わない」（1）の5段階で回答を求めた。

コミュニケーション不安を測る尺度にはPersonal Report of Communication Apprehension (PRCA-24)²⁶やThe Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS)²⁷が広く使用されている。しかし、本調査では英語での「スピーチ不安」に着目していたことから、これに特化した質問紙であるPRPSAを実施し、その値をIBM SPSS V22.0を用いて分析した。

3. 結果

事前テストまたは事後テストのいずれかしか回答しなかった学生は分析対象から除外したところ、分析対象は実験群で20人、統制群で43人となった。PRPSAの34項目のうち反転項目は反転処理を施した後、すべての項目の相加平均得点を算出した。なお、授業開始時に測定した34項目の α 係数は.96、授業終了時での α 係数は.96となっていた。

スピーチ不安が授業前後でどのように変化したかを各群で見るため、測定時期（授業開始時および授業終了時）を参加者内要因、群（実験群および統制群）を参加者間要因とする2要因の混合計画分散分析を実施したところ、測定時期の主効果が有意傾向であった（ $F(1,61) = 3.16, p = .08$ ）。しかし、群の主効果は有意ではなく（ $F(1,61) = 1.70, p = .20$ ）、測定時期と群の交互作用効果も有意ではなかった（ $F(1,61) = 1.42, p = .24$ ）。各群の各時点におけるスピーチ不安得点の平均値は表2のようになっており、スピーチ不安は授業開始時から比べて、授業終了時には減少している傾向が観測された。

表2 実験群および統制群の各時点でのスピーチ不安得点の平均値

	実験群	統制群
開始時	3.21	3.38
終了時	3.00	3.34

4. 考察

本研究の目的は、英語授業におけるスピーチ指導が学習者のスピーチ不安の軽減への有用性を検討することであった。統計分析の結果から、各群ともスピーチ不安が有意に軽減されないことが示された。これは、日本人英語学習者を対象としてPRPSAを使用した先行研究²⁸とは異なる結果であった。

まず、学習者のスピーチ不安が軽減しなかった原因として、まず学習者の不安の質が変化した可能性が考えられる。B校の場合、2回目のスピーチが終わってから事後テストを実施するまでの期間が1か月近くあったことから、学生のスピーチに対する不安が事前テストの結果に近いものになってしまった可能性がある。スピーチが終わった直後、またはビデオを見ながら振り返りをした時点で事後テストを実施していたならば、スピーチ指導の効果がより鮮明に示されていたかもしれない。

また、実験群の学生のほとんどは、前期から今回の実験と同様のスピーチ指導を受けていたことから、事前テストを後期の最初に実施せずに、前期の最初の時点で実施していれば、今回とは異なる結果が得られていたかもしれない。今回の事前テストを実施した時には、学生はすでに前期のスピーチ指導を受けていたので、学生のスピーチ不安は前期と比較すると、すでに軽減されていた可能性もある。したがって、本研究のように準実験として実際の授業においてデータを集める場合、学生が研究内容と関連した授業を事前に履修していると、その授業が学生の学びに多少なりとも影響することを注意しなければならないだろう。

さらに質問紙だけでなく、自由記述などを実施し、その回答をデータの一部として分析していれば、より詳しく不安の変化について調査できていただろう。本研究では質問紙の得点を量的に分析するだけであった。今後は学生のスピーチに対する不安の変化を言語データとして収集し、内容分析やテキストマイニングなどの分析方法と統計的分析方法の両手法を取り入れた混合研究方法を使うことが重要であろう。仮に、今回のように統計的な有意差が見られなかったとしても、質的データ分析と総合することにより、高コンテキスト文化を背景とする日本人固有の学生のスピーチ不安に対する特徴があぶり出されることが期待される。

しかしながら、表2が示すように、統制群と比較すると実験群のほうが事前テストより事後テストの値のほうが低かったことから、スピーチ指導が学習者の不安軽減に全く影響しなかったとも言いきれない。したがって、今後の研究において事前・事後テストを適切な時期に実施することや混合法によってデータを分析することで英語授業におけるスピーチ指導が学生の不安軽減に

つながっているかを詳しく検証できると考える。

5. まとめと課題

最後に、本研究の結果から日本人英語学習者にとって大学英語授業におけるスピーチ指導が不安を軽減するという結果は示されなかったが、今後の研究において測定時期や研究方法を改める必要性が明らかになった。これからの英語授業では、日本人学習者による英語スピーチの不安軽減だけでなく、英語学習に対する動機づけの強化につながるような指導を行うことが求められるだろう。

グローバル化が進展している社会で日本の若者が円滑なコミュニケーションを行うためには、適切なコミュニケーションスタイルを選ばなければならない。このような社会ではそれぞれの国の文化や知識などが広く異なる傾向があることから、高コンテキスト文化で要求されるようなお互いの共通認識に依存することが困難となるだろう²⁹。それゆえに、低コンテキスト文化に見られるコミュニケーションスタイルが好まれるようになり³⁰、話し手の言葉のあいまいさや、聞き手の解釈に依存したコミュニケーションではなく、明示的な表現によってコミュニケーションをとる必要が生じてくる。日本の若者がこれからのグローバル化社会で活躍するには、英語授業でスピーチ技術を向上させるような指導を実施し、学習者のやる気を高めるような学習機会を構築することを重要視するべきだろう。

謝辞

本調査を実施するにあたり、坂本正裕先生（東邦大学医学部）からPRPSAの日本語版を入手させていただきました。この場をお借りして感謝を申し上げます。

注

- 1 生和秀敏『心理学辞典』有斐閣, 1999, p.477
- 2 例えば, McCroskeyが作成したPersonal Report of Communication Apprehension (PRCA-24) やPersonal Report of Public Speaking Anxiety (PRPSA)。下記のHPを参照。
<http://www.jamescmccroskey.com/measures/> (閲覧日2018年3月31日)

- 3 例えば, Hancock, Stone, Brundage & Zeigler(2010) を参照.
- 4 聞く力, 読む力, 話す力, 書く力のこと。
- 5 西田『グローバル社会のヒューマンコミュニケーション』八朔社, 2016, p.61.
- 6 Hall & Hall, *Understanding cultural differences*, 1990, p.7.
- 7 Hall, *Beyond culture*, 1976, p.112.
- 8 Hall & Hall, 前掲書, 1990, p.6.
- 9 教員による講義を中心にした授業形態とは異なり, 学習者の能動的な学習を取り入れた学習方法。
- 10 例えば, 牧野「リメディアル教育対象クラスにおける携帯電話動画撮影機能を利用したスピーチトレーニング実践報告」*Language Education & Technology*, 51, 2014, pp.297-318を参照。
- 11 牧野, 同書, pp.312-313.
- 12 学習というのは学習者による自発的な学習によって習得するという理論のこと。Zimmerman, 2002, p.65.
- 13 Bandura(1977) が提唱した理論のひとつで, ある状況において自分が達成できるという自信のこと。
- 14 牧野「英語リメディアル教育におけるスピーキング指導と自己効力感の関係についての一考察」『関西英語教育学会紀要』 39, 2016, pp.1-15.
- 15 Okada, Sawaumi & Ito, Effects of observing model video presentations on Japanese EFL Learners' oral performance. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 14 (2), 2017a, pp.129-144; Okada et al., *Viewing model speaker videos by proficiency order: Effect on Japanese EFL learners' speaking performances*. Paper presented at the 15th Asia TEFL International Conference and the 64th TEFLIN 2017 International Conference, Indonesia, 2017b, July; Okada et al., How do speech model proficiency and viewing order affect Japanese EFL learners' speaking performances? *CALL-EJ*, 19 (2), 2018, pp.61-81.
- 16 Pribyl, Keaten & Sakamoto, The effectiveness of a skills-based program in reducing public speaking anxiety. *Japanese Psychological Research*, 43 (3), 2001, p.149.
- 17 松宮・森田「小学校教員養成課程における「学級担任としての英語力」育成のためのスピーチ練習の効果」『小学校英語教育学会紀要』 15, 2015, pp.95-110.
- 18 松宮「外国語学童の指導に求められる英語運用能力向上のための試み」『広島大学大学院教育学研究科紀要第一部』 62, 2013, p.87.
- 19 Pribyl, Keaten & Sakamoto, 前掲書, p.152.
- 20 全クラスの履修者の合計は72名であったが, うち9名は事前テストまたは事後テストのいずれ

かしか受けていなかったの、本調査の分析対象に含めなかった。

- 21 A校は1コマ90分、B校は80分であった。
- 22 学生の専攻は、クラスによって異なっていた。A校の場合、実験群は地球市民、統制群は英語英文・スペイン語スペイン文学・地球市民であり、B校の場合、実験群と統制群のいずれも国際コミュニケーションであった。いずれのクラスにおいても、学生は必修あるいは選択必修科目として受講していた。
- 23 ピア評価・自己評価の得点は成績には含まれなかったが、ビデオを見ながら評価したことに対する加点はあった。
- 24 時間の制約のため、スピーチの実施回数が学校によって異なっていた。
- 25 B校の実験群は2017年12月にスピーチは終了していた。
- 26 PRPSAと同様、McCroskeyが開発した尺度。
- 27 Horwitz, Horwitz, & Cope, 1986によって開発された尺度。
- 28 Pribyl, Keaten & Sakamoto, 前掲書, pp.151-152.
- 29 森沢「ソーシャルメディアによる感情共有と創造的思考の関係」『埼玉女子短期大学研究紀要』2014, p.52.
- 30 森沢, 同書, p.52.

参考文献

- Bandura, A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral *change*. *Psychological Review*, 84, 1977, pp.191-215.
- Hall, E. T. *Beyond culture*, NY: Anchor Books/Doubleday, 1976.
- Hall, E. T., & Hall, M. R. *Understanding cultural differences*, Intercultural Press, Inc., 1990.
- Hancock, A. B., Stone, M. D., Brundage, S. B., & Zeigler, M. T., Public speaking attitudes: Does curriculum make a difference? *Journal of Voice*, 24 (3), 2010, pp.302-307.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70 (2), 1986, pp.125-132.
- McCroskey, J. C. Measures of communication-bound anxiety. *Speech Monographs*, 37, 1970, pp.269-277.

- Okada, Y., Sawaumi, T., & Ito, T. Different effects of sample performance observation between high and low proficiency English learners. *The 6th Centre for Language Studies International Conference Proceedings*, 2014, pp.394-413.
<http://www.fas.nus.edu.sg/cls/CLaSIC/clasic2014/Proceedings/> (閲覧日2017年12月1日)
- Okada, Y., Sawaumi, T., & Ito, T. Effects of observing model video presentations on Japanese EFL Learners' oral performance. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 14 (2), 2017a, pp.129-144. <http://e-flt.nus.edu.sg/v14n22017/okada.pdf> (閲覧日2018年2月26日)
- Okada, Y., Sawaumi, T., & Ito, T. *Viewing model speaker videos by proficiency order: Effect on Japanese EFL learners' speaking performances*. Paper presented at the 15th Asia TEFL International Conference and the 64th TEFLIN 2017 International Conference, Indonesia, 2017b, July.
- Okada, Y., Sawaumi, T., & Ito, T. How do speech model proficiency and viewing order affect Japanese EFL learners' speaking performances? *CALL-EJ*, 19 (2), 2018, pp.61-81.
- Pribyl, C. B., Keaten, J., & Sakamoto, M. The effectiveness of a skills-based program in reducing public speaking anxiety. *Japanese Psychological Research*, 43 (3), 2001, pp.148-155.
- Zimmerman, B. J. Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41 (2) 2002, pp.64-70.
- 松宮奈賀子・森田愛子「小学校教員養成課程における『学級担任としての英語力』育成のためのスピーチ練習の効果」『小学校英語教育学会紀要』15, 2015, pp.95-110.
- 松宮奈賀子「外国語学童の指導に求められる英語運用能力向上のための試み」『広島大学大学院教育学研究科紀要第一部』62, 2013, pp.81-88.
- 森沢幸博「ソーシャルメディアによる感情共有と創造的思考の関係」『埼玉女子短期大学研究紀要』29, 2014, pp.45-61.
- 西田司『グローバル社会のヒューマンコミュニケーション』八朔社, 2016.
- 牧野真貴「リメディアル教育対象クラスにおける携帯電話動画撮影機能を利用したスピーチトレーニング実践報告」*Language Education & Technology*, 51, 2014, pp.297-318.
- 牧野真貴「英語リメディアル教育におけるスピーキング指導と自己効力感の関係についての一考察」『関西英語教育学会紀要』39, 2016, pp.1-15.
- 八島智子・キンバリー・ノエルズ・静哲人・竹内理・山根繁・吉澤清美「日本人英語学習者における外国語不安と学習動機の関係と性差」『関西大学外国語教育研究』17, 2009, pp.41-64.

付録

Personal Report of Public Speaking Anxiety (McCroskey 1970)
(<http://www.jamescmccroskey.com/measures/prpsa.htm>から引用)

- ____1. While preparing for giving a speech, I feel tense and nervous.
- ____2. I feel tense when I see the words “speech” and “public speech” on a course outline when studying.
- ____3. My thoughts become confused and jumbled when I am giving a speech.
- ____4. Right after giving a speech I feel that I have had a pleasant experience.
- ____5. I get anxious when I think about a speech coming up.
- ____6. I have no fear of giving a speech.
- ____7. Although I am nervous just before starting a speech, I soon settle down after starting and feel calm and comfortable.
- ____8. I look forward to giving a speech.
- ____9. When the instructor announces a speaking assignment in class, I can feel myself getting tense.
- ____10. My hands tremble when I am giving a speech.
- ____11. I feel relaxed while giving a speech.
- ____12. I enjoy preparing for a speech.
- ____13. I am in constant fear of forgetting what I prepared to say.
- ____14. I get anxious if someone asks me something about my topic that I don't know.
- ____15. I face the prospect of giving a speech with confidence.
- ____16. I feel that I am in complete possession of myself while giving a speech.
- ____17. My mind is clear when giving a speech.
- ____18. I do not dread giving a speech.
- ____19. I perspire just before starting a speech.
- ____20. My heart beats very fast just as I start a speech.
- ____21. I experience considerable anxiety while sitting in the room just before my speech starts.
- ____22. Certain parts of my body feel very tense and rigid while giving a speech.

- ____23. Realizing that only a little time remains in a speech makes me very tense and anxious.
- ____24. While giving a speech, I know I can control my feelings of tension and stress.
- ____25. I breathe faster just before starting a speech.
- ____26. I feel comfortable and relaxed in the hour or so just before giving a speech.
- ____27. I do poorer on speeches because I am anxious.
- ____28. I feel anxious when the teacher announces the date of a speaking assignment.
- ____29. When I make a mistake while giving a speech, I find it hard to concentrate on the parts that follow.
- ____30. During an important speech I experience a feeling of helplessness building up inside me.
- ____31. I have trouble falling asleep the night before a speech.
- ____32. My heart beats very fast while I present a speech.
- ____33. I feel anxious while waiting to give my speech.
- ____34. While giving a speech, I get so nervous I forget facts I really know.

